

INSEGNARE O PROMUOVERE L'APPRENDIMENTO? di Umberto Tenuta

Dalle lezioni alle unità di apprendimento

Si ritiene, comunemente, che il compito dei docenti sia quello di insegnare ovvero di “fare o tenere lezioni”.

Questa concezione nasce nel Medioevo, quando il pontefice saliva sulla **cattedra** (altare) e leggeva il Vangelo: i fedeli, seduti in file di banchi di sei/dieci posti stavano ad ascoltare cercando di memorizzare quanto ascoltavano e sforzandosi di capirlo.

La lettura del Vangelo da parte del Pontefice era dettata dalla sua scarsa disponibilità, in quanto scritto a mano dagli scribi su cartapeccora, operazione estremamente onerosa.

La nascita della scuola di tutti, secondo alcuni dovuta a Lutero, la cui dottrina imponeva la libera interpretazione dei testi biblici da parte dei singoli cittadini, nasce sul modello della lettura biblica.

Fino a tutto l'Ottocento, i banchi erano a otto/sei/due posti, come nella chiesa. Negli anni '60 i banchi vengono sostituiti dai tavolineti biposti o monoposti, ma sempre accoppiati, disposti in due/tre fila, con il docente seduto di fronte, sulla cattedra, con relativa pedana, la cui abolizione, a fini della lezione, ha costituito un danno.

La prima modifica si deve alle “**Case dei bambini**” della Montessori, che però hanno non hanno avuto successo, almeno in Italia.

Maria Montessori aveva realizzato la più grande riforma della scuola, peraltro auspicata dal Rousseau e dal Movimento delle scuole attive¹.

Ma, soprattutto con la Riforma Gentile del 1923, la concezione della lezione si consolida e continua a dominare nelle nostre scuole.

Lezione è sinonimo di insegnare, e l'**insegnante**, secondo l'etimologia, è colui che “*incide, imprime dei segni (nella mente)*”, in quanto la parola *insegnare* è composta da *in-* (*intensivo*) e da *signare* nel senso di “*mostrare, spiegare*” Appare evidente il collegamento stretto di tali concetti con la psicologia empiristica che concepiva la mente dell'alunno come una *tabula rasa*, sulla quale l'insegnante andava a incidere i segni (*in-signare*). Oggi non v'è chi non veda che si tratta di una visione dell'*insegnare* completamente superata, nel momento in cui universalmente si riconosce che l'insegnante non può imprimere le conoscenze nella mente degli alunni, come pure si prevedeva nei Programmi didattici del 1867 (<<*Il maestro si astenga dal dare dimostrazioni che in quella tenera età non sarebbero intese. Si limiti ad imprimere bene nelle menti degli scolari le definizioni e le regole*>>).

I sussidi della lezione sono i sussidiari, i cartelloni, ora gli *ipertesti* e gli *ipermedia*, di cui le LIM costituiscono lo strumento digitale più avanzato.

Ma le lezioni, comunque realizzate, non cambiano la struttura dei processi apprenditivi.

Gli alunni non sono considerati i costruttori delle proprie conoscenze e, attraverso questa costruzione, i soggetti che, non solo acquisiscono conoscenze, ma costruiscono le proprie competenze e soprattutto i loro atteggiamenti: *sapere, saper fare, saper essere*².

¹ MENCARELLI M., Il discorso pedagogico del nostro secolo, La Scuola, Brescia, 1970; ROMANINI L., Il movimento pedagogico all'estero (vol. I - Le idee; vol. II - Le esperienze), La Scuola, Brescia, 1955; BINI G., La pedagogia attivistica in Italia, Editori Riuniti, Roma, 1971; AGAZZI A., Panorama della pedagogia d'oggi, La Scuola Editrice, Brescia, 1958.

² In merito cfr. Cresson, E., *Insegnare ad apprendere. Verso la società conoscitiva, Libro bianco su istruzione e formazione*, Lussemburgo, Commissione Europea, 1995. Ma vedi anche: TENUTA U., *I contenuti essenziali per la formazione di base: homo patiens, habilis, sapiens*, in *Rivista dell'istruzione*, Maggioli, Rimini, 1998, N. 5; TENUTA U., *Verificare le conoscenze essenziali, ma soprattutto le capacità ed anche gli atteggiamenti*, in *Rivista dell'istruzione*, Maggioli, Rimini, 2002, n. 4; TENUTA U., *Atteggiamenti: non solo conoscenze, non solo capacità*, Il Dirigente scolastico, ScuolaSNALS, Roma, gennaio 2002; TENUTA U., *Conoscenze Capacità Atteggiamenti*; TENUTA U., *Obiettivi Formativi da Raggiungere*; TENUTA U., *Obiettivi Formativi e Competenze*; TENUTA U., *Obiettivi Specifici di Apprendimento*; TENUTA U., *Obiettivi: come districarsi?*, nel sito [Http://www.edscuola.com/dida.html](http://www.edscuola.com/dida.html).

Perché gli alunni costruiscano le loro conoscenze, le loro abilità e soprattutto i loro atteggiamenti, è necessari che al posto delle **lezioni** (*unità didattiche*) vi siano le **UNITÀ DI APPRENDIMENTO**³.

Le **UNITÀ DI APPRENDIMENTO**⁴ vengono programmate dai docenti sulla base del **Portfolio** o *Profilo dinamico funzionale*⁵ dei singoli alunni, nei quali sono indicati: **i livelli di sviluppo e di apprendimento; i ritmi e gli stili di apprendimento; gli atteggiamenti** dei singoli alunni.

La progettazione delle **UNITÀ DI APPRENDIMENTO**⁶ tiene ovviamente conto del **PIANO DELL'OFFERTA FORMATIVA**⁷, ma questa nasce anche e soprattutto dalla conoscenza delle caratteristiche personali dei singoli alunni e si articola in attività che si inseriscono nel *Sistema formativo integrato*⁸.

La caratteristica fondante delle **UNITÀ DI APPRENDIMENTO** è costituita dal protagonismo dei singoli alunni nell'ambito di una scuola ispirata alle teorie del *Problem solving* e del *Cooperative learning*.

Pertanto, gli elementi caratteristici delle **UNITÀ DI APPRENDIMENTO** sono:

a) la **personalizzazione dei percorsi formativi**: viene utilizzata l'espressione "**percorsi formativi**" che non esclude i **percorsi apprenditivi** ma questi finalizza alla **formazione della personalità**: il **sapere** è funzionale al **saper fare** e soprattutto al **saper essere**;

b) la sostituzione del lavoro individuale col **lavoro di gruppo** degli alunni⁹;

c) La **scoperta** da parte degli alunni mediante la proposta e la soluzione di **situazioni problematiche**¹⁰ all'ascolto più o meno passivo;

d) L'utilizzazione di **strumenti di apprendimento**¹¹ diversi dalla lezione, dal libro di testo, dai cartelloni, dalla lavagna ecc.

³ In merito vedine le dettagliate trattazioni in **RIFORMA DELLA SCUOLA** della RIVISTA DIGITALE DELLA DIDATTICA (www.rivistadidattica.com)

⁴ In merito cfr. i numerosi saggi di UMBERTO TENUTA in : **EDSCUOLA.COM** (www.edscuola.it/dida.html) e **RIVISTA DIGITALE DELLA DIDATTICA** (www.rivistadidattica.com)

⁵ In merito cfr. TENUTA U., *Portfolio...* in RIVISTA DIGITALE DELLA DIDATTICA (www.rivistadidattica.com)

⁶ In merito cfr. gli articoli di UMBERTO TENUTA in RIVISTA DIGITALE DELLA DIDATTICA (www.rivistadidattica.com), nella rubrica RIFORMA.

⁷ TENUTA U., *Il Piano dell'offerta formativa — Moduli e unità didattiche — La programmazione nella scuola dell'autonomia*, ANICIA, ROMA, 2001, con CD-ROM

⁸ In merito cfr. gli articoli di UMBERTO TENUTA in RIVISTA DIGITALE DELLA DIDATTICA (www.rivistadidattica.com)

⁹ In merito al **COOPERATIVE LEARNING** cfr.: JOHNSON, D.W. ET AL., *Apprendimento Cooperativo in Classe*, Edizioni Erickson, Trento, 1997; LIGORIO M.B., *Apprendimento e collaborazione in ambienti di Realtà Virtuale. Teoria, metodi, tecniche ed esperienze*, GARAMOND, Roma 2002; PONTECORVO C. (a cura di), *La condivisione della conoscenza*, La Nuova Italia, Firenze, 1993; PONTECORVO C., AIELLO A.M., ZUCCERMAGLIO C., (a cura di), *I contesti sociali dell'apprendimento. Acquisire co-noscenze a scuola, nel lavoro, nella vita quotidiana*, LED, Milano, 1995; PONTECORVO C., AIELLO A.M., ZUCCERMAGLIO C., *Discutendo si impara. Interazione sociale e conoscenza a scuola*, NIS, Roma, 1991.

¹⁰ In merito al **Problem solving** cfr.: MOSCONI G., D'URSO V. (a cura di), *La soluzione di problemi. Problem-solving*, Giunti-Barbèra, Firenze, 1973; KLEINMUNTZ B.(a cura di), *Problem solving Ricerche, metodi, teorie*, Armando, Roma, 1976; DUNCER K., *La psicologia del pensiero produttivo*, Giunti-Barbèra, Firenze, 1969; WERTEIMER M., *Il pensiero produttivo*, Giunti-Barbèra, Firenze, 1965; DORNER D., *La soluzione dei problemi come elaborazione dell'informazione*, Città Nuova, Roma, 1988. Per la problematica dell'ermeneutica, cfr: GENNARI M., *Interpretare l'educazione. Pedagogia, semiotica, ermeneutica*, La Scuola, Brescia, 1992; MALAVASI P., *Tra ermeneutica e pedagogia*, La Nuova Italia, Firenze, 1992

¹¹ In merito cfr.: AEBLI H., *Didattica psicologica*, Giunti-Barbèra-Universitaria, Firenze, 1968; AGAZZI R., *Come intendo il museo didattico*, La Scuola, Brescia, 1968; CALVANI, A., *Che cos'è la tecnologia dell'educazione*, Roma, Carocci, 2004; DOMENIGHINI L., *Sussidi didattici e scuola di base - Orientamenti educativi e metodologici*, La Scuola, Brescia, 1980; FERRI, P., *La scuola digitale*, Milano, Bruno Mondadori, 2008; FIORINI L., *Proposte didattiche con PowerPoint*, Brescia, La Scuola, 2006; GALLIANI L., *La scuola in rete*, Roma-Bari, Laterza, 2004; MARAGLIANO R., *Nuovo manuale di didattica multimediale*, Laterza, Bari, 1998; MONTESSORI M., *La scoperta del bambino*, Garzanti, Milano, 2000; PAPERT S., *I bambini e il computer, Nuove idee per i nuovi strumenti dell'educazione*, Rizzoli, Milano, 1994; PARMIGIANI, D., *Tecnologie di gruppo. Collaborare in classe con i media*, Trento, Erickson, 2009; TENUTA U., *L'attività educativa e didattica nella scuola elementare ¾ Come organizzare l'ambiente educativo e di apprendimento*, La Scuola, Brescia, 1989; TRENTIN G., *Insegnare e apprendere in rete*, Bologna, Zanichelli, 1998; VARISCO A.M. (a cura), *Nuove tecnologie per l'apprendimento*, Garamond, Roma, 1998. Comunque, estremamente utili sono i CATALOGHI DEI SUSSIDI DIDATTICI che si trovano presso tutte le scuole.

IN SINTESI

PIAGET: <<L'intelligenza è un sistema di **operazioni**... L'operazione non è altro che azione: un'azione reale, ma **interiorizzata**, divenuta **reversibile**. Perché il bambino giunga a combinare delle operazioni, si tratti di operazioni numeriche o di operazioni spaziali, è necessario che abbia **manipolato**, è necessario che abbia **agito**, **sperimentato** non solo su disegni ma su un **materiale reale**, su **oggetti fisici**...>>¹².

BRUNER: <<Se è vero che l'abituale decorso dello sviluppo intellettuale procede dalla rappresentazione attiva, attraverso quella iconica, alla rappresentazione simbolica della realtà, è probabile che la migliore progressione possibile seguirà la stessa direzione>>¹³.

CLAYTON

<<si può tracciare il seguente modello dell'attività dell'insegnante:

Egli:

- 1.determina i risultati auspicati;
- 2.esamina lo scolaro e valuta il suo livello effettivo di apprendimento;
- 3.specifica gli obiettivi dell'insegnamento alla luce dei punti 1) e 2);
- 4.seleziona le informazioni, i temi di studio e mette a punto i metodi;
- 5.impegna lo scolaro in attività che presume lo portino all'apprendimento;
- 6.dirige e guida le attività di apprendimento;
- 7.crea situazioni che permettano di utilizzare gli apprendimenti acquisiti;
- 8.valuta i risultati del processo"¹⁴.

UNITA' DI APPRENDIMENTO (UDA)



¹² PIAGET J., *Avviamento al calcolo*, la Nuova Italia, Firenze, 1956, p. 31.

¹³ BRUNER J.S., *Verso una teoria dell'istruzione*, Armando, Roma, 1967, p. 85

¹⁴ CLAYTON T.E., *Insegnamento e apprendimento*, Martello, Milano, 1967, p. 14